

Каждый из нас не умнее социальных представлений и представительства, представляемых в речевых играх. Но и не глупее, имея возможность выбирать — служить им и(или) разыгрывать их, исходя из ситуативных потребностей жить или выживать. Поэтика согласия и смирения, дистанцирование к властным репертуарам — реальность «креста», который несет на себе всякий думающий. Вместе с тем это поэтика устной речи, творящей социальность за счет объединения или разделения людей. Репертуары духовной поддержки, социальные метафоры, названия и зывания к мирам — средство усиления жизнестойкости и обитаемости, поисков согласия и примирения с другими и самим собой. Я есть тот, каким представляюсь, а моя роль «неудачника», «мудреца» или «крутого» наивно и по-простому определяется моими речевыми репертуарами.

Ал-др Г.Кислов

ОБ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОМ ИСТОКЕ ПОЗНАНИЯ

Сегодня уже ясно, что монологическая теория познания — конструкция слишком искусственная. Вопреки монологической гносеологии познание внешнего субъектам мира — часть общения Я и Ты. В марксизме это называется социальной детерминированностью познания. Не отрицая социальную детерминацию экзистенциальные диалогисты все же различают ее (как безличную среду отношений) и олицетворяющее общение Я и Ты (как гораздо более значимое и больше определяющее, в том числе, и в познании). В то же время, такой выдающийся диалогист, как М. Бубер, прекрасно понимал, что дело не только в общении Я и Ты. «Эту сферу... я называю сферой Между (*des Zwischen*)... «Между» — не вспомогательная конструкция, но истинное место и носитель межчеловеческого события... — не индивидуальное и не социальное, а нечто Третье. По ту сторону субъективного, по эту сторону объективного, на узкой кромке, где встречаются Я и Ты, лежит область Между»⁹³.

Без этого Третьего человек остается вещью, даже если он не один, среди других. Между, Третье обнаруживает свою онтологическую мощь, превосходящую и силу вещей, и силу субъективной воли. Особенно сегодня «совершенно неожиданным образом жизнь людей стала определяться по преимуществу их отношениями. В постиндустриальном обществе люди нуждаются только в познании друг друга и должны «либо любить друг друга, либо умереть»⁹⁴, — пишет Д.Белл. А любовь приходит в детстве. И если она не приходит, то человеческое не начинается. И насколько благотворна любовь к ребенку, которая ведь возможна не только при его рождении и не только при его вынашивании, но даже и задолго до зачатия: человеки ждут человека... Детство — начало человеческого пути, начало общения, исток всех отношений, в том числе, и познавательного отношения к действительности, начало познания, его экзистенциальный исток. Всякий познающий начался в качестве такового с детства. Детство фундаментально антропологически, экзистенциально, психологически. Детство фундаментально и гносеологически.

⁹³ Бубер М. Два образа веры. М., 1995. С. 230—232.

⁹⁴ Bell D. The Cultural Contradictions of Capitalism. N.-Y.: Cornell Universiti Press, 1976. P. 149—150.

Человеческое становление происходит в любви — как ответ, как отклик Третьему. «Браки совершаются на Небесах», и не только браки. Человеческое случается между людьми, только если будет это Между, если будет на то воля Его. Именно любовь к ребенку открывает последнему путь в человеки. А ребенок как челн, готовый к этому пути (готовность эта не всегда «чистая» в случаях патологий, которые преступно считать приговорами). Ребенок готов к ответу, он ищет и ждет этот зов, зов смысла, любви. Войдя в мир сей, в объектную повседневность буберовских «оно», в хайдеггеровское *Dasein*, *дитя больше, чем оно есть*. И это большее в нем, как магнитная стрелка, несмотря на все потрясения и вследствие их отклонения, будет всю жизнь устремляться в ту сторону, которую чаще всего обозначают словом «смысл».

Смысл не есть данность, реален риск того, что подлинная встреча человека и человека, т.е. осмысленная встреча, не состоится. Но смысл не есть и заданность. Смысл трансцендентен повседневности, трансцендентен миру сему с его равнодушно-закономерной ритмичностью, периодически нарушаемой и не всегда восстанавливаемой в прежнем виде. Чем более человек живет, тем дифференцированной предлежащий мир, распадающийся в синергию многообразия и распада. Распад претерпевается даже самим распадом, и тогда *Dasein* пульсирует неким смыслом, освещающим человеческое бытование, фокусирующим его на нечто значимое. Но вскоре бытование вновь отпадает от него, и остается только ждать и терпеть. Или дистанцироваться от *Dasein*. Речь не идет о суициде, потому что суицид есть апофеоз распада. А возможность дистанцироваться от вынужденной близкости *Dasein* предоставляет сама природа.

Так, кроме физиологических отправлений, дитя *играет*. И многие мамы потворствуют этому важнейшему занятию еще в утробе. Через великий дар игры человек, начиная с самого детства, вступает в мир символического присутствия смысла — в мир культуры, которая вся есть запечатленный ответ человека на зов смысла. Но важнее запечатленности сам смысл, на который ребенок откликается непосредственной спонтанной активностью. Ребенка радует собственная спонтанность, которой он с удовольствием подражает, т.е. повторяет намеренно уже в крике, а тем более в плаче. Уже в них имеет место *самоподражание* — зачаток игры. Дитя кричит или плачет иногда как бы в целях упражнения голоса, оно просто повторяет одни и те же движения. И любящие взрослые с первых дней или даже часов охотно включаются, а то и провоцируют ребенка на все эти «а-а-а» и «гу-гу-гу», поощряя расширение репертуара звуков и их сочетаний — ничего определенного не значащих, но не бессмысленных ни для той, ни для другой стороны. (Как это расходится с рекомендацией Ж.-Ж.Руссо: «Сузьте... возможно больше словарь ребенка. Это громадный недостаток — иметь слов больше, чем идей, уметь говорить о вещах больше, чем о них думать»⁹⁵!) В том-то и дело, что ребенок «говорит» не о вещах, а о чем-то гораздо более важном. Попробуйте переубедить перегукивающую с малышом мамашу, что она занимается глупостями!.. Кроме того, в эту фазу лепета дитя овладевает почти всеми звуками языка, привязываемыми подыгрывающими взрослыми к словам языка, в который дитя входит

⁹⁵ Руссо Ж.-Ж. Педагогические соч.: В 2 т. М., 1981. С. 85.

мягко и естественно. Сверх того, в лепете гораздо большее значение принадлежит музыкальной стороне речи, чем артикуляции звуков, а интонация непосредственно гораздо смыслоноснее, чем все значения слов. Давно известно: важно не что сказано, а как сказано. Музыку не надо переводить, ее достаточно слышать — имеющим уши.

Поначалу все привлекает и манит к себе дитя, все восхищает его, пробуждает в нем эмоциональный резонанс, наполняет радостными переживаниями. Дитя как бы ищет этих переживаний, стремится ко всему прикоснуться и схватить смысл всего. Мир для ребенка сразу есть Ты, точнее, человек начинается с Между, где Я и Ты выявляются как его полюса. Но реальность вторгается своими навязчивыми «нельзя», и ребенок предпочитает ей игру. Игрой долгое время остается все. «У детей — по крайней мере первые годы — еще нет «чувства действительности»: разграничение действительного и вымышленного развивается очень медленно... в процессе игры дитя глядит на игрушки, на предметы игры так, как если бы то, что они символизируют, было перед ним в полной реальности: все очарование игры держится на неразличении реального и воображаемого. Постепенно, однако, создается особая «сфера игры», от которой отделяется сфера реальности; благодаря этому, как впервые это показал Болдвин, игры становятся в высшей степени важным фактором в понимании действительности»⁹⁶. В мир ребенка врывается равнодушная к нему реальность, Оно, с которым приходится считаться, чтобы вновь и вновь возвращаться к Ты, в сферу игры.

Игра, при всей ее опоре на спонтанность, все же не есть безбрежное «все, что угодно»⁹⁷. Она требует и дисциплины, исполнения правил, защищающих ее присутствие среди реальности, но, в отличие от последней, их можно не принимать и заняться другой игрой или не играть вовсе. Несмотря на то, что власть момента над детской душой вообще чрезвычайно типична, в игре эта зависимость отменяется. Так, обиды в игре возникает только в случае неигрового отношения к ситуации. А вообще, игра есть выключение из ситуации, уход от мира Оно, есть слышание зова, вопроса, идущего от смысла и ответ на него (азарт), а не на объективную ситуацию. Отсюда фиксируемая исследователями отрешенность играющего, его напряженность.

Игра есть способ присутствия Третьего, Между, втягивающего в себя и играющего (играющих) и предметы игры, взятые из реальности, из Оно. Кстати, дитя притягивают именно предметы реальности, а не предназначенные к игре — взрослыми! — игрушки. В игрушке есть заданность, потому — ограниченность, которая может вообще не резонировать со смыслом, открывающимся ребенку. А между ребенком и вещами, к игре вовсе не приспособленными с точки зрения взрослых, может звать втягивающее в себя Между. Поначалу для ребенка нет разделения на внутренний и внешний миры (потому чрезвычайно огрубляют правду о детстве разговоры о естественном детском эгоизме), ребенок пребывает в Между, вбирающем в себя и дитя, и окружающий его мир. С этим связаны опять же неточные разговоры о детской жесто-

⁹⁶ Зеньковский В.В. Психология детства. Екатеринбург, 1995. С. 124.

⁹⁷ См.: Хейзинга Й.-Х. Homo ludens: Опыт определения игрового элемента культуры // Homo ludens. В тени завтрашнего дня. М., 1992. С. 24—25.

кости. «Дети играют с животными, с людьми, наслаждаясь... сопротивлением, отсутствием той безответности, которая делает часто безвкусной игру с вещами»⁹⁸, особенно с игрушками. Но в то же время нельзя рассматривать игру как абсолютно отключенное от реальности занятие. В том и неуволимость Между, что оно есть не то, не другое и не их отсутствие. Ребенок играет с людьми, животными, вещами этого мира. И тут чрезвычайно значимо подмечаемое М. Бубером обстоятельство: «каждое Ты должно становиться в нашем мире оно»⁹⁹, Между как бы остывает, распадаясь на внутренний и внешний миры, и «то, что будет играть роль привычного объекта в окружении человека ставшего, необходимо еще терпеливо и в напряженном делании стяжать тому, кто пребывает в процессе становления»¹⁰⁰. Так что игра, и в первую очередь, детская игра, имеет своим естественным следствием и знакомство с миром объектов, т.е. их *познание*.

Игровые навыки стереотипизируются, автоматизируются, алгоритмизируются, а игровое качество в результате остывает, исчезает. Так происходит с игрой со звуками (с лепетом, из которого вырастает речь), так происходит с марианием бумаги карандашом, из чего вырастает графическая деятельность ребенка, рисование и письмо. Стереотипизированные, с легкостью исполняемые игровые навыки могут быть подчинены некоей цели, что способствует угасанию игрового качества и превращению игры уже в работу. «Отдельное Ты должно стать Оно, когда отношение исчерпано»¹⁰¹, «совершенствование способности к приобретению опыта и к использованию обычно достигается через ослабление силы отношения»¹⁰². И все же назначение игры — не в том, чтобы «остыть в работу», игра не только и не столько приготовление к работе. Даже взрослый «человек, выходящий из сущностного акта чистого отношения, имеет в своем существе некое Еще, нечто приращенное, о котором он прежде не знал и происхождение которого он не может объяснить»¹⁰³, «нечто невидимое и невыразимое принимает прекрасную, существенную, священную форму... с завершением игры действие его не прекращается, а излучает свое сияние на обычный мир вовне»¹⁰⁴.

Работа есть подчиненная цели деятельность (ср. многочисленные определения труда как целесообразной деятельности; это относится даже к труду всеобщему, т.е. всечеловеческому). В игре же, в чистом отношении «все происходящее есть обращение ко мне. Тем, что случается со мной, происходящее в мире обращается ко мне. Только очищая его, отделяя его от обращения ко мне, я могу воспринимать случающееся со мной как часть мировых событий, не имеющих меня в виду. Внутренне связанная, стерилизованная система, в которую все должно войти, есть титанический продукт человеческой деятельности»¹⁰⁵. Эта система, целое есть следствие подчинения цели, привнесенной, навязыва-

⁹⁸ Зеньковский В.В. Указ. соч. С. 135.

⁹⁹ Бубер М. Два образа веры. М., 1995. С. 24.

¹⁰⁰ Там же. С. 30.

¹⁰¹ Бубер М. Указ. соч. С. 35.

¹⁰² Там же. С. 37.

¹⁰³ Там же. С. 78.

¹⁰⁴ Хейзинга Й.-Х. Указ. соч. С. 25.

¹⁰⁵ Бубер М. Указ. соч. С. 102.

емой, отсекающей все, что ей не подчиняется — оно для цели не имеет никакого положительного значения. В результате «каждый из нас облачен панцирем, задача которого отторгать знаки. Знаки направлены на нас непрерывно, жить — значит быть тем, к кому обращаются, надо лишь принять, услышать это обращение. Но риск представляется нам слишком большим... и мы от поколения к поколению совершенствуем наш защитный аппарат»¹⁰⁶. К.Роджерс считает этот защитный аппарат, эту глухоту симптомом болезни человеческого духа. В труде ничто, кроме относящегося к цели, не имеет значения, не является знаком. Между тем, «с нами говорят знаками происходящей жизни»¹⁰⁷. И дети, как бы инстинктивно, уклоняются от труда, подчиняющего жизнь невесть откуда взявшейся цели, подменяющего жизнь, уклоняющего от нее. Труд всегда чреват злом в отношении к жизни. Дети же бегут от всякого подчинения ее не ей самой, так что даже их игры долгое время насквозь подражательны, взяты из жизни, а потому часто «трудообразны» на радость тем, кто видит здесь подкрепление своей вере в превращение обезьяны в человека.

Через идентифицирующее подражание субъект подключается к чему-то большему, чем есть он сам. Это большее может быть гораздо больше труда, потому и нельзя согласиться с тем, что «игра есть дитя труда»¹⁰⁸. В стремлении доказать, что труд создал человека, иные авторы готовы и игрушки видеть производными от «взрослых» орудий труда¹⁰⁹, хотя ребенок все стремится иметь в качестве игрушки — без всякой взрослой подгонки. И если можно смотреть на игру как на квазидеятельность, то еще плодотворнее смотреть на деятельность как на вырожденную, принужденную игру, как на квазиигру. И чем меньше в деятельности вынужденности, чем больше в ней игрового качества, тем больше она захватывает человека, тем больше радости она приносит. «Понятие «игра» как таковое более высокого порядка, нежели «серьезное». Ибо «серьезное» стремится исключить «игру», «игра» же вполне способна включить в себя «серьезное»¹¹⁰, а «детская игра обладает качеством игры *qua talis* (как таковой) и в самом чистом виде»¹¹¹.

«Игра» по-гречески звучит «агон», «исходное значение слова *agwn* (агон) была, по-видимому, «встреча»¹¹². Игра имеет самое непосредственное отношение к общению-встрече. В ней человек не просто сталкивается с вещью в некотором лишь механическом горизонте. В ней вещь захватывает нас своей избыточностью как вестью истины, смысла, т.е. захватывает нас не сама вещь, не вещь как вещь, а смысл, к которому оказались причастными Я и вещь, которая уже не вещь, а Ты. «Всякая действительная жизнь есть встреча»¹¹³. Как подчеркивал еще М.М. Бахтин, «у человека нет внутренней территории, он весь и всегда на границе, смотря внутрь себя, он смотрит в глаза другому или глазами другого»¹¹⁴. До выделения внутреннего мира

¹⁰⁶ Там же. С. 101.

¹⁰⁷ Там же. С. 105.

¹⁰⁸ Плеханов Г.В. Письма без адреса // Избр. филос. произв.: В 5 т. Т. 5. М., 1958. С. 338.

¹⁰⁹ См.: Эльконин Д.Б. Избр. психол. труды. М., 1989. С. 34.

¹¹⁰ Хейзинга Й.-Х. Указ. соч. С. 60.

¹¹¹ Там же. С. 29.

¹¹² Там же. С. 64.

¹¹³ Бубер М. С. 21.

¹¹⁴ Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1979. С. 311—312.

другого, до выделения собственного «я» уже имеет место Между, вовлеченность в смысл, значительность первоначального молчания о котором лишь потом начинает значить через слово. Над молчанием надстраивается язык, разбивающий, как сад, мир, за которым мы чуем смысл как некую его избыточность. Вокруг этого первичного в отношении слова молчания, не вмещаемого в своей непосредственности во все слова, избыточного в отношении всех языков вместе, разбивается и культура как многоликая попытка запечатлеть сияющий из молчания смысл. «Каждая полновесная культура по-своему молчит о своем»¹¹⁵. В это молчание обращены православные исихасты, католики-трапписты, в нем полуфольклорные-полуреальные дети-молчуны, которые в конце концов говорят всю правду. Это молчание, наряду с плачем, составляет ту духовную стихию, из которой произрастает дитя, как из слез и молчания вырастает культура.

Молчание можно и нужно рассматривать как искание языка. Нечто лишает «нас дара речи именно в силу осознания нашей несоразмерности тому, что открылось нашему взору, — несоразмерности столь очевидной, что у нас недостает слов, чтобы с нею совладать... онемение — одна из форм языковости... если кто-то лишается дара речи, это значит, что он хочет сказать так много, что не знает, с чего начать. Отказ языка служить нам свидетельствует о его способности искать выражение для чего бы то ни было, а сама утрата дара речи есть уже некоторый вид дара речи; эта утрата не только кладет конец говорению, но, напротив, позволяет ему осуществиться»¹¹⁶. Молчание не есть обязательно следствие непонимания, а если учесть, что «понимание и согласие первичны по отношению к непониманию»¹¹⁷, то понимающее молчание («молчание понятности»¹¹⁸) есть исток культуры и человека. Говорение же «возникает там и тогда, где и когда обнаруживается рассогласование между тем, как оно есть, и тем, как ему должно быть, с точки зрения принятой и зафиксированной в социокоде нормы. Если все идет как должно, поводы для коммуникации отсутствуют, отсутствует и сама коммуникация»¹¹⁹, нет общения, но есть общность, приобщенность, соединенность в должном, в смысле. И «только при наличии дистанции язык может существовать»¹²⁰. А там, где язык, там текст и феномен процелирования (М.Хайдеггер): целочные движения от предугадывания смысла текста — в сам текст, уточняющий предугадывание, которое вновь обращается к тексту, и т.д. до бесконечности. И хотя герменевтика говорит о круге понимания, т.е. отсутствии не только конца, но и начала, все же если исходить из человеческого начала — из ребенка, от ребенка, то его — ребячье — понимание взрослых должно было начинаться — с предугадывания.

Многие исследователи настаивают на изначальном социальном чувстве ребенка. Первый вздох ребенка после шлепка акушерки — это впускание мира, предугаданного возможностью вдоха, т.е. физиологии. Но это человеческая физиология, которая готова бесконечно отве-

¹¹⁵ Библихин В.В. Язык по философии. М., 1993. С. 34.

¹¹⁶ Гадамер Г.-Г. Актуальность прекрасного. М., 1991. С. 44.

¹¹⁷ Там же. С. 47.

¹¹⁸ Там же. С. 48.

¹¹⁹ Петров М.К. Язык, знак, культура. М., 1991. С. 41.

¹²⁰ Розенток-Хюсси О. Речь и действительность. М., 1994. С. 125.

чать выпускаемому миру и верить ему больше, чем своим предугадываниям. «Понимание начинается с того, что нечто обращается к нам и нас задает»¹²¹, а далее необходимо «привести свои предрассудки во взвешенное состояние»¹²². В этом отношении *ребенок — не «чистая доска», а «чистая взвешенность»*. «Однако, когда действие суждений прерывается, а уж тем более действие предрассудков, то с логической точки зрения возникает структура вопроса»¹²³. А всякий вопрос как вопрос уже сам по себе есть ответ о том, что на него есть ответ. В «женевской школе» психологии любят поговорку «вначале был ответ». Нет безответных вопросов, есть безответность тех, к кому мы их обращаем, отсюда и человеческая неумность в исканиях ответов: «ищите и обрящите». Ответ есть предел этих исканий, есть смысл их. Смысл не уничтожает вопрос. Вопрос, как и ответ, живет смыслом. Дитя же не только по природе готово отвечать, дитя по природе сразу же и вопрошает. И в первую очередь все его вопросы и ответы обращены ко взрослому человеку, вплавлены в общение-встречу с ним.

Минуя речь, разворачивающаяся встреча с другим человеком невозможна, поскольку «минуя речь, — «вплотную», — глаза в глаза, в его совпадении с самим собой... человек этого не любит, он сразу же в раковину, и нет его»¹²⁴; равно как и «мыслить «о человеке...» невозможно (тогда будешь мыслить о вещи); возможно мыслить лишь к человеку... к другому человеку обращаясь (и к себе обращаясь). Знать человека... означает быть с ним в диалоге — то есть — «не знать» его, но — понимать и — не понимать (поскольку ответное бытие имеет уже другой смысл, чем безответное...)»¹²⁵. Ребенок сразу же «вброшен» в это «понимание-непонимание», в этот диалог, шире — в синергию с другим человеком, со всем миром до всякого дифференцированного сознания «я» и «другого человека». Тем более что «человек никогда не совпадает с самим собой. К нему нельзя применить форму тождества $A=A$... Подлинная жизнь личности совершается в точке этого несовпадения с самими собой»¹²⁶, которая и есть точка самотрансцендирования человека. «Опыт трансцендирования доступен в посюстороннем только как встреча с границей»¹²⁷ — самого себя, другого, как опыт вступления в растождественность. Трансцендирующий взрослый растождествляет и дитя, вовлекая его в Между ними, в любовь, в диалог, который есть «бездонная воронка, втягивающая в себя (виток за витком) все бытие человека... «диалог диалогов», — бесконечная и незавершаемая (хотя и замкнутая «на смысл») спираль речевых высказываний»¹²⁸. Любвью взрослого ребенок обречен на речь, а «всякий раз, когда мы говорим, мы утверждаем себя в качестве живых тем, что занимаем центр, из которого глаз смотрит назад, вперед, внутрь и наружу. Говорить — значит, находиться в центре креста реальности»¹²⁹. «Если

¹²¹ Гадамер Г.-Г. Указ. соч. С. 81.

¹²² Там же.

¹²³ Там же. С. 81.

¹²⁴ Библер В.С. М.М. Бахтин, или Поэтика культуры. М., 1991. С. 73.

¹²⁵ Там же. С. 123.

¹²⁶ Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. М., 1972. С. 100.

¹²⁷ Бибихин В.В. Язык по философии. М., 1993. С. 143.

¹²⁸ Библер В.С. М.М. Бахтин, или Поэтика культуры. М., 1991. С. 27.

¹²⁹ Розениток-Хюсси О. Речь и действительность. М., 1994. С. 55.

Мартин Бубер в «Я и Ты» показал, что человек раскрывается в двойственной действительности, то Розеншток-Хюсси показывает, что человек на самом деле раскрывается в четырех аспектах.

Во-первых, человек воспринимает императивы речи, которые он слышит обращенными к нему как к *Ты*. Это голоса, призывающие его осуществить свое будущее. Благодарным ответом на эту обращенность является открытие человеком своего *Я*, внутренней, субъективной, единственной личности. Таким образом, поиски творческой самореализации продиктованы необходимостью оправдать дар, практически, всей своей жизнью ответить на первоначальный зов, неповторимым образом реализовав свою причастность роду человеческому. Так возникает дуальное отношение, речевая форма *Мы*... И наконец, четвертая речевая стадия человеческой жизни — плюральная, когда... человек становится воплощенным и узнаваемым по имени, в категории третьего лица, как *Он*.

Четыре речевых ориентации в действительности по отношению к будущему и прошлому во времени, по отношению к внутреннему и внешнему миру в пространстве — в совокупности составляют крест, который Розеншток-Хюсси называет «Крестом действительности»... Именно речь создает внутреннее и внешнее пространство (*Я* и *Он*), как она создает время, устремленное назад, и время, устремленное вперед (*Мы* и *Ты*)» — пишет К. Гарднер¹³⁰. А потому «ни один язык не сводится только к общению с другими людьми; язык — это общение с универсумом»¹³¹, начинающееся порой еще до рождения.

Особенно важно, что ребенок начинает слышать голос, а «под воздействием обращенного ко мне голоса я нахожусь в состоянии податливости, оказываюсь таким, каким не был перед тем»¹³². «Я могу слышать ухом, глазом или всем организмом», но «звуки из уха прорываются прямо в сердце; с рисунком, письменным словом и зрелищем никогда так не бывает: они регистрируются у меня в мозгу... Тот факт, что наши глаза отчитываются перед мозгом, тогда как наши уши этого делать не обязаны, заслуживает, надо полагать, несколько большего внимания со стороны воспитателей»¹³³. На этой основе возникает «мир мысли — удвоение мира речи путем объединения говорящего и слушающего внутри одного сознания»¹³⁴. Несомненно, что этот переход от зрения к слышанию происходит и у глухих: слух первичнее уха, организм обычно находит компенсаторы своим изъянам. Потому и слышимая не ухом, но всем организмом речь все равно «предстанет как поле энергий, в котором человек получает или теряет свое сознание, изменяет или раскрывает его»¹³⁵. Мыслегенетическая роль речи акцентируется О.Розенштоком-Хюсси гораздо в большей степени, чем М.Бубером.

«Если что заставляло О.Розенштока-Хюсси и Ф.Розенцвейга критически дистанцироваться от М.Бубера как мыслителя (помимо его сим-

¹³⁰ Гарднер К. Предисловие к первому, американскому изданию // *Розеншток-Хюсси О. Речь и действительность*. С. 9.

¹³¹ *Розеншток-Хюсси О. Указ. соч.* С. 129.

¹³² Там же. С. 91.

¹³³ Там же. С. 145.

¹³⁴ Там же. С. 183.

¹³⁵ Там же. С. 105.

пятий к сионизму), так это недооценка преднаходимой церковно-речевой купели... оплотняющей, по словам М.М.Бахтина, само наше я. Поэтому биографически первая стадия оплотнения речевого сознания (детство, отрочество, юность) существенно, даже решающе причастна (тому воздуху, в котором ты побывал и которым обаялся). О. Розеншток-Хюсси называет эту диалогически рецептивную стадию сознания «императивной речью», подчеркивая активный, обращенный, «звательный» характер речи преднаходимых нами других — родителей, учителей (или тех, кто подменяет их слово).

Отпечаток императивной речи или преднаходимого индивидом или поколением слова, влияет, но не «стирает», не детерминирует до конца мое речевое сознание, как мое именно. Причастная автономия моего я обусловлена, во-первых, моею хронотопическою «внеаходимостью» по отношению к преднаходимому слову; во-вторых, всегда новой конкретной социально-речевой ситуацией; в-третьих, — и этот момент, по О. Розенштоку-Хюсси, определяющий для второй, собственно «моей» речевой ориентации, — я сам ответственен за все воспринятые мной императивы или «голоса» здесь и теперь, в данной ситуации моего овнешнения, социализации», — поясняет В.Л.Махлин¹³⁶. Здесь совсем не тот случай, когда «нами говорит язык», но всех нас пробуждает к бытию императивность голоса другого: «Бубер говорит: «Когда я становлюсь я, я становлюсь ты». Напротив, принцип Бахтина и Розенштока-Хюсси можно сформулировать так: «Когда я говорю в ответ на обращенное ко мне ты, я становлюсь я»¹³⁷. Императив же реален, если его слушают, и, «чтобы восстановить действительность образования и обучения, мы должны сегодня вернуть честь и достоинство слушанию»¹³⁸, поскольку становление я лишь начинается вовлеченностью в диалог, в котором ему предстоит долгое разворачивание.

О.Розеншток-Хюсси задерживается еще на одном чрезвычайно важном моменте. «Мы, однако, пропустили одну ситуацию, возникающую между говорящим и слушающим, которая имеет решающее значение и составляет в процессе слушания первую фазу. Язык как процесс на 50 процентов состоит из говорения, на 50 — из слушания. Язык — это не речь, это полный кругооборот от слова к звуку, от звука к восприятию, от восприятия к пониманию, от понимания к чувству, памяти, поступку и обратно к слову о поступке, который мы таким образом осознали как совершившийся в действительности. И прежде чем слушающий станет слушающим, с ним должно нечто произойти, а именно: он должен ждать. Молчанию, которое предшествует речи, мы можем поставить в соответствие ожидание, которое должно предшествовать факту слушания.

Молчание исполнено значения. И так же значимо ожидание. Наше образование страдает от многочисленных технических уловок, которые в той или иной мере игнорируют ожидания или выносят их за скобки. Ожидание слушателя не зависит от говорящего: ведь говорящий еще ничего не сказал. Оно зависит от авторитета говорящего в окружающем мире... Только авторитет может заставить его слушать»¹³⁹. Ново-

¹³⁶ Махлин В.Л. Социодияция Ойгена Розенштока-Хюсси // Там же. С. 207.

¹³⁷ Гарднер К. Между Востоком и Западом: Возрождение даров русской души. М.: Наука, Изд. фирма «Восточная литература», 1993. С. 104.

¹³⁸ Розеншток-Хюсси О. Указ. соч. С. 152.

¹³⁹ Там же. С. 153—154.

рожденный же преисполнен витальным гулом этих ожиданий, настолько, что поначалу слышит только гул, а не мир, гул, который прорывается в плаче как в смещении всего — этом хаосе, который заявляет себя не как ничто, а значит, не как хаос, прислушивание к которому обращает дитя в молчание — тоже не ничто, скорее — граница, ожидание трансцензуса. И вот он — трансцензус, пока — как плач, опять плач, но уже совсем другой плач, имеющий другой смысл, плач, мало-помалу переходящий через лепет в речь и из нее реже и реже возвращающийся. Но и возвращаемый к себе исследовательскими усилиями взрослых. Именно так можно понимать солидную научную традицию попыток экспликации элементарного семантического языка из всех естественных языков, оказывающегося универсальным.

Множество цитат в поддержку идеи единой основы всего множества языков можно привести из О.Розенштока-Хюсси. А.Вежбицка выявила даже словарь этого языка¹⁴⁰, который, по нашему разумению, первоначально не столько проговаривается, сколько проплакивается. Она же весьма сочувственно цитирует М.Бирвиша: «Есть серьезные основания полагать, что семиотические маркеры отражают в адекватном описании естественного языка не свойства окружающего мира в самом широком смысле, а определенные глубинные врожденные свойства человеческого организма и его перцептуального аппарата»¹⁴¹.

Итак, ожидание предшествует слушанию. В отношении же речи и первое, и второе есть молчание. Однако ожиданию предшествует вопрошание, которое поддается проговариванию — сначала проплакиванию, но потом и собственно проговариванию. Так же, как проговариванию поддается и ответ на услышанное (а в последнем всегда есть или вопрос, или призыв). Значит, внутри речи (вопрос-ответ) как необходимое дополнение говорению содержится молчание (ожидание-слушание). Но нетрудно до всякого вопрошания опять же обнаружить вслушивание, т.е. молчание. Нетрудно заметить необходимость паузы, молчания после сказанного, после ответа. Молчание не только внутри речи, сама речь возможна, только будучи погруженной в молчание.

Пауза после речи есть выход на границу нового смысла или уточнения прежнего, влекущих к дальнейшему трансцендированию. И каким искусственным и бессмысленным будет повтор. Потому «дети обычно молчат, именно когда их спрашивают о хорошо известном. Этим они сбивают с толку самоуверенных взрослых. С очень раннего возраста дети идут на риск показаться глупыми, лишь бы не поступиться правом выбора между молчанием и речью. Трагедия нынешней школы в том, что у ребенка там отнимают право на молчание. Хотят включить его описательную речь, как включают прибор»¹⁴². Описательная речь — речь мира «оно», выпавшего из изначального Между. Переход на реферативный тон означает одновременный отказ от присутствия в слове всего человеческого существа и от измерения мира, «нищета в нас самих, если мы слышим слово нищим. Дети его таким не слышат. Оно полно для них загадочного и обещающего смысла раньше, чем встав-

¹⁴⁰ См.: Вежбицка А. Из книги «Семантические примитивы». Введение // Семиотика. М., 1983. С. 237; Вежбицкая А. Язык, культура, познание. М., 1996. С. 297, 320—333, 380—381, 400.

¹⁴¹ Вежбицка А. Из книги «Семантические примитивы». Введение // Семиотика. С. 232.

¹⁴² Бибихин В.В. Язык по философии. М., 1993. С. 25.

ляется в сетку значений. Когда у ребенка отнимают право на молчание и требуют доносить на себя и мир, требуемая информация произносится обычно робким, бесцветным тоном. Такой тон резко выделяется на фоне характерного распева детской речи. До того дети участвовали в мире всем своим словесным существом. Все для них происходило не в них и не вне их, а разыгрывалось на просторе близкого мира»¹⁴³ — «не в них и не вне их», т.е. «там, где кончается душа, но еще не начинается мир»...

Отталкиваясь от идей Л.С.Выготского, современные отечественные психологи развивают взгляд на фундаментальное значение в развитии ребенка речи и молчания, в которое она погружена¹⁴⁴, но также и той паузы, что разбивает практическую деятельность, привнося в нее или возвращая ей смысл: «Становление предметного действия не есть прямое уподобление движений свойствам предмета и не есть прямое уподобление движений по образцу. Где-то в «промежутке» между этими двумя крайностями происходит построение ребенком образа действия... Всякое предметно-орудийное действие (как и вообще всякое опосредствование) есть одновременно и произвольное не-действие. Более того, в этом произвольном не-действии существо и смысл предметного действия... Действие никогда не выполняется до конца, в нем всегда оставляется промежуток, место для содействия ребенка... Это действие парадоксально — оно есть построение промежутка, построение «пустоты» как пространства (места) возможностей другого действия»¹⁴⁵. Значение паузы колоссально не только на сцене, не только в речи, но и в предметной деятельности, в этой паузе — не пустота, здесь та граница, через которую происходит трансцендирование и в которой суть трансцендентное, смысл.

Смысл — слишком сокровенное, чтобы можно его было выразить до конца. Смысл сам прорывается в слова и другие знаки культуры. Когда же его пытаются «выдавить» из ребячьего самоощущения, ничего и не может получиться. Ребенок природней, естественней, ответней (ответственной), а потому и откровенней. Невозможен порыв ответа на банальное, на то, что уже исчерпало свои возможности призывать к ответу — и ребенок молчит (или бездействует). От ребенка требуют выражения невыразимого — и он молчит, как будто знает, что «если только не пытаться сказать то, что невысказуемо, тогда ничего не будет потеряно. Но невысказанное будет — невысказанно — содержаться в том, что было сказано»¹⁴⁶. Речь же, не вырастающая из молчания, есть вещь в мире вещей — механические колебания воздуха («медь звенящая, кимвал бряцающий»), проектирующие известное и неинтересное. Между тем «главный методологический принцип гуманитарной работы с человеком: запрет на проектирование результата. Иначе его можно назвать антидеятельностным или антипроектировочным принципом. Или еще одна формулировка: от результата к смыслу»¹⁴⁷ — таков

¹⁴³ Там же. С. 33.

¹⁴⁴ См.: Зинченко В.П. От классической к органической психологии // Вопр. психологии. 1966. № 5, 6. 152; Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития. М., 1994.

¹⁴⁵ Эльконин Б.Д. Л.С.Выготский-Д.Б.Эльконин: знаковое опосредствование и совокупное действие // Вопр. психологии. 1996. № 5. С. 59—62.

¹⁴⁶ Людвиг Витгенштейн: человек и мыслитель. М.; СПб., 1993. С. 191.

¹⁴⁷ Воробьева П.И. Гуманитарная психология: предмет и задачи // Вопр. психологии. 1995. № 2. С. 25.

вектор перехода к современной постклассической психологии. Постклассическая психология признает в человеке трансцендентное и требует адекватного ему мышления и приемов работы с человеком¹⁴⁸.

Этот смыслонаправленный трансперсонализм не нов, а сильна пока терминологическая разногласица. Сто лет назад Г.И.Гурджиев, различая сущность человека и его личность, связывая первую с глубинным ядром «я», а вторую — с результатами предметной ориентации человека, призывал к их борьбе вплоть до разрушения и перехода в интегрированное «Я», существующее уже не в интра-, а в трансперсональном плане¹⁴⁹. Опираясь на онтологию Между, мы можем сказать, что бороться нужно не с внутренним «я», а со стремящимся утонуть в нем индивидуализмом, не с внешним «я», а с гиперсоциализацией. Человек взыскует смысла и начинается как человек с сопричастности смыслу. Самые страшные социальные потрясения, самые страшные обстоятельства нездоровья, самые страшные переживания по-настоящему страшными становятся только тогда, когда они скрывают собой смысл. Без него остаются бесчеловечными и социальное благополучие, и цветущее здоровье, и душевное равновесие.

Человек — дитя смысла, и потому он — больше, чем он есть. Не внешними причинами и не внутренним порывом рождается в мир человек. Его зовет его смысл. Этот смысл пребывает в Между, в Между разворачивается движение человека к нему. Значит, *человеку*, чтобы стать человеком и чтобы быть человеком, *нужен другой человек*, и не просто другой, а тот, с кем он вступит в диалог (собезмолвие и собеседование), в смыслонасыщенную синергию, *человеку нужен насыщенный Другой*. Ребенок, вступая в это Между, становится человеком, становится личностью, что случается уже до рождения, за тем несчастным исключением, когда мать не желает дитя. Одна из интерпретаций начала человека связывает его не с зачатием и не с родами, а с решением матери иметь этого ребенка. Отметим, что диалог с неродившимся ребенком возможен не только для матери, но как несоизмеримы с другими материнские возможности — «тьма-тьма-тьматьматьмать-матьмать-мать-мать» (А.А.Вознесенский).

Желанный ребенок, ожидаемый ребенок, насыщенный ребенок для матери, для взрослых — их насыщенный, им насыщенный другой, Ты в его полной инаковости и интимнейшей близости вплоть до тождественности, что и вмещается в слове «сыновство (дочеринство)». Между родителями и ребенком — субстанция, что держит их людьми, на меньшей или большей периферии которой располагаются все прочие человеческие связи и отношения, в том числе, и познавательные. Из этих и только из этих экзистенциальных истоков проистекает познание. Еще до того, как от ребенка потребуются специальные (значит, в которых он несвободен) познавательные усилия в отношении чего бы то ни было, он уже пройдет стадии доверительного с ним общения, слышания его и ответа ему, и ожидания его ответа. Должна возникнуть потеря этой общности, включенности в нее, чтобы появилась нужда *заставить*

¹⁴⁸ См.: *Братусь Б.С.* Опыт обоснования гуманитарной психологии // *Вопр. психологии.* 1990. № 6. С. 9—16.

¹⁴⁹ *Орлов А.Б.* Личность и сущность: внешнее и внутреннее Я человека // *Вопр. психологии.* 1995. № 2. С. 5—19.

отвечать, к чему, собственно, и сводится намеренная познавательная активность. Не всякое молчание порождает эту нужду. Многое остается непознанным без всякой боли для нас. Но есть нестерпимая безответность. Так ребенок становится неумным эгозой... Потом он научится терпеть безответность многих и многих. На смену познанию придет мудрость, а те, кто на стадии познания, подметят — «старый как малый»...

В.М.Половникова

Я И ДРУГОЙ: КОНЦЕПЦИИ М.БУБЕРА И Э.ЛЕВИНАСА

С момента своего рождения человек включен в определенное социальное пространство, которое задает для него общественные нормы и ценности. Нормативность, с одной стороны, является регулятором жизни человека в обществе, ограничителем человеческих порывов; с другой стороны — она может играть и негативную роль, подавляя в человеке особенное и индивидуальное. Конфликт между индивидуальным и общественным четко обозначился в философии Ф.Ницше. Этим философом была поставлена проблема самоопределения человека в обществе и сохранения человеком своей индивидуальности. Проблема взаимоотношения человека и общества становится одной из главных в философии XX века. Какую ценность несут для человека мир, люди — все то, что выходит за рамки его «Я»? каким образом возможно самоопределение человека в мире? — такие вопросы поднимают в своих произведениях философы середины XX века Мартин Бубер («Я и Ты») и Эммануэль Левинас («Время и Другой»).

Вопрос о взаимоотношении «Я» и «Другого» вырастает из проблематизации места человека в мире. В основании философских воззрений Бубера и Левинаса — понятие «Я», через которое «сказывается» человек, проявляется его экзистенция. Однако, непохожесть позиций авторов проявляется в своеобразии исходных моментов решения проблемы «Я — Другой». Если у М.Бубера «Я» помещено в область отношения человека к миру, то у Э.Левинаса «Я» сосредоточено в самом акте существования «Я». Левинас, оценивая современную эпоху как кризис гуманизма, показывает иллюзорность притязаний человека на роль господина в космосе, так как сам человек стал «игрушкой своих же творений»¹⁵⁰. М.Бубер говорит о кризисе духовности, что выражается в «удаленности человека от сущности Духа»¹⁵¹, пронизывающем весь мир, в «вещном» отношении к миру, другим людям, к себе. Для Бубера и Левинаса важно определить способ и место существования человека в мире, найти смысл взаимоотношений между человеком и миром.

В своих размышлениях М.Бубер исходит из принятия факта изначальной открытости человека для Другого. Для Бубера «Другой» раскрывается в понятиях «Ты» и «Оно» — это два главных слова, которые человек говорит Другому: миру, другим людям. Сказать главное слово — значит определить свое отношение к Другому. До рождения ребенок связан телесно не только со своей матерью, но и со всем миром, что значит для

¹⁵⁰ Левинас Э. *Время и другой* // *Время и другой. Гуманизм другого человека*. СПб., 1998. С. 195.

¹⁵¹ Бубер М. *Я и Ты* // *Два образа веры*. М., 1995. С. 44.